京都大学学術情報リポジトリ
KURENAI 紅
Kyoto University Research Information Repository

京都大学
KYOTO UNIVERSITY

Title	1980年代以降のアメリカ合衆国における「文化的リテラシー」論の展開 : 多文化社会における共通教養の探究
Author(s)	谷川, とみ子
Citation	京都大学大学院教育学研究科紀要 (2002), 48: 392-404
Issue Date	2002-03-31
URL	http://hdl.handle.net/2433/57438
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

Kyoto University

1980年代以降のアメリカ合衆国における「文化的リテラシー」論の展開
—多文化社会における共通教養の探究—

谷　川　とみ子

The Development of the Theory of "Cultural Literacy" in the United States of America from 1980 onward
—A Search for Common Culture in the Multicultural Society—

TANIKAWA Tomiko

はじめに

一般に「リテラシー（literacy）」という言葉は，「読み書き能力」と訳され，単語のつづり方や文法など，初歩的な読み書きの技術を習得することと同義のものとして理解される[1]。それは，口承文化（orality）に対して，文字を媒介とする書字文化における「識字能力」を指す概念として捉えられる傾向にある。

しかしながら，「リテラシー」という言葉の歴史を顧みると，この言葉のもつ本質的な意味が浮かび上がってくる。オックスフォード英語辞書によれば，「リテラシー」という言葉が最初に登場したのは，1883年，アメリカ合衆国のマサチューセッツ州教育委員会が発行した『ニュー・イングランド・ジャーナル・オブ・エデュケーション（New England Journal of Education）』という教育誌においてであり，当時の公立学校の制度的整備に伴い，「公教育（public education）を通じて育成された共通教養」を指して用いられている[2]。ちなみに，「識字（literate）」という言葉は，「文学（literature）」から派生した用語で，すでに15世紀にはイギリスで登場しており[3]，読み書きの技術を身につけている状態を示すものである。それに対して，「リテラシー」という言葉は，「識字」から派生する過程において，「学校教育を舞台に育成される共通教養」を意味する概念として成立してきたという特徴をもつ。そのことから，「リテラシー」とは本来，初歩的な読み書きの技術を超えて「すべての人が共通に身につけるべき基礎的教養」をその本質とする概念として捉えることができる[4]。

国際社会においては，従来，「リテラシー」の普及はおもに発展途上国における課題として語られてきた。ところが近年では，高い識字率を有するはずの先進工業国において，「リテラシー」が衰退しているという状況が危惧されはじめている。読み書きの技術を身につけて学校教育を修了しても，社会生活においてはなお十分にその技術を活用することのできない者が増加しているのである。とりわけ，アメリカ合衆国においては「リテラシー」の衰退が深刻な問題となってい

る。そこで本稿では，1980年代以降，アメリカ合衆国を舞台に展開されてきているハーシュ(E.D.Hirsch,Jr., 1928- ）の「文化的リテラシー（Cultural Literacy)」論に注目する。ハーシュによれば，「リテラシー」とは単なる技術以上のものであり，真の意味でそれを培うためには，読み書きのできる人々が保有する共通の「情報網（network of information)」が必要になるという。「文化的リテラシー」とは，そのような「国民すべてが共有すべき文化的な知識」を指す概念である。それは，読み書きの技術に加えて「共通知識の習得」の重要性を説くという点で，共通教養としての「リテラシー」の本質を捉えなおしたものだと言える。

しかしながら，「文化的リテラシー」論をめぐっては数多くの批判も生じている。特に，多文化化が進展するアメリカ合衆国においては，「多文化主義（multiculturalism)」を標榜する立場との間で激しい論争が繰り広げられてきた。つまり，ハーシュの論は，「多文化性」を排除し，主流文化への同化を強いる一種の「文化的覇権主義」であると批判されるわけである。

一方，ハーシュはそれらの批判に反駁した上で，自らの主張をより精緻化しようとCore Knowledge Foundation（以下，CKFと略す）を設立し，初等教育段階での授業実践を展開させていく。そこで本稿では，CKFの実践を分析の対象に取り上げ，上述したような「文化的リテラシー」論に対する批判がCKFの実践においてどのように捉えられているかについて検討する。そして，そのことを通して，多文化社会において共通教養としての「リテラシー」を再構築するための教育方法を探究したい。

そのためのアプローチとして，まず，ハーシュの提起した「文化的リテラシー」という概念の特質を検討する。次に，「文化的リテラシー」論をめぐる論争点を多文化主義との関わりから整理し，共通教養としての「リテラシー」を再構築するための視座を明確にする。その後，その視座をもとにCKFの実践を分析し，共通教養としての「リテラシー」を再構築するための教育方法について検討を加える。なお，CKFの実践は小学校に集中していることから，本稿では，初等教育段階に焦点をあてて考察を進めていくことにする。

1．「文化的リテラシー」という概念の特質

ここでは，ハーシュが「文化的リテラシー」という概念を提唱するに至った経緯を分析し，その概念の特質について論じる。

(1) アメリカ合衆国における「リテラシー」の危機

「文化的リテラシー」という概念が登場した背景には，1970年代ごろからのアメリカ合衆国における「リテラシー」の危機的状況が関連している。例えば，1983年にホワイトハウスが発表した文書によれば，当時，アメリカ社会で生活するために必要な「リテラシー」の水準に満たない者が7200万人にも上っていることが危惧されている[5]。その実態は，日刊新聞の第一面が読めない，薬品の取扱説明書や機械の操縦説明書を理解できないというものである。この他にも数多くの調査において「リテラシー」の衰退が指摘されており，それらをまとめると，同国における成人人口のまさに3分の1を超える人々が十分に読み書きのできない状況に置かれていると推定される[6]。「リテラシー」とは本来，「学校教育を通じて育成された共通教養」を意味する概念とし

て登場したものの，近年ではたとえ学校教育を修了しても，それを十分に身につけることができていないという新たな問題が認識されはじめているように思われる。

こうした問題が危惧されるようになった背景には，アメリカ合衆国が独自に抱える社会的な問題も関連している。第一に，経済的な問題を挙げることができる。同国では1980年代に入ると，衰退しつつある経済競争力を強化し，国際的な地位を回復させる必要性が強く叫ばれるようになる。そのため，人的資源の開発という観点から教育改革が進められていったことは多くの人が指摘するところである。しかも当時は，それまでのように単に先端科学技術分野でのハイ・タレントを養成するだけでなく，一般労働者の教育水準を高めることにも力点が置かれた。国際的な経済状況に対応するためには，質の高い労働力を大量に確保する必要があり，初等・中等教育レベルでの教育水準の向上が課題とされたのである。

第二に，文化的な背景として多文化社会の進展を挙げることができる。同国では，1964年の公民権法も一つの契機となって，1960年代以降，ヒスパニック系やアジア系の新移民などが大量流入し，マイノリティーと称される人々の人口が増加していく。そして「多様性の国アメリカ」と称されるようになる[7]。ところが一方で，1980年ごろから，そのような状況に対する危機感も生じてくる。多文化化の進展は，「全体を包みこむアメリカ的国民性の理念をおびやかすことになる」[8]と危惧されるようになるのである。加えて，「リテラシー」の衰退を示す調査結果が相次いで公表されたことにより，国家の成立基盤である合衆国憲法の理念でさえも共有されない事態に陥っているという危機意識が高揚する。そのような事態は，国家としての統一性や民主主義の存亡に関わる深刻な問題として広く認識されるようになっていくわけである[9]。

こうした状況に対して，レーガン政権の保守傾向のなか，国民的な一体性を確立することを通して教育水準の向上を図ろうと，一連の教育改革が進められていく。その中心的人物となったのが，当時の教育長官ベネット（W.J.Bennet）である。ベネットは，合衆国経済の競争力を回復させるため，単に教育水準を高めるのみでなく，国民的な一体性を確立することをも目指した。それゆえ，特に初等教育においては，子どもたちが将来アメリカ社会の一員となるために必要な知識，すなわち「アメリカ人が共有している文化についての共通知識」を教育内容の中心に据えるべきだと繰り返し強調している[10]。具体的には，社会科の内容として「アメリカ史の偉大な人物」「国民としての権利や義務」などを取り入れるよう提案し，いまや共通のカリキュラムに盛り込まれるべき具体的な教育内容にまで踏み込んで議論する必要があると訴えている。

このような当時の教育改革に多大な影響を与えたのが，ハーシュの「文化的リテラシー」論である。国民的な一体性を確保するための共通の核が模索されるなかで，ハーシュは，国民性・文化性の獲得を「リテラシー」の問題と直接に結びつけて捉えなおしている。以下では，ハーシュの「文化的リテラシー」論の特質に迫りたい。

(2) ハーシュの「文化的リテラシー」論の特質

バージニア大学の英文学の教授であったハーシュは，1980年代に入ると，アメリカ合衆国における「リテラシー」の衰退を示す調査結果に危機感を抱くようになる[11]。具体的には，NAEP（全米学力調査）やSAT（大学進学適性検査）での言語能力に関するテストの点数が，1980年までの10年間，徐々に低下してきていることを指摘している。またそれらに加えて，国民相互で意

志の疎通を図る際に，相手が当然知っているはずだと思われる共有知識の量も低下してきていることをハーシュは危惧している。当時，新聞紙上では，青年たちの驚くべき無知についての問題が報道されるようになっていた。ある調査では，南北戦争の時期を知らない者，またチャーチルやスターリンが何者であったかも知らない者が半数に上ったという。つまり，「以前には読み書きのできる人々が共有していた情報を今の若者は知らずにいる」[12] のである。

このような実態を踏まえて，ハーシュは，「リテラシー」の衰退と共有情報量の減少とは密接に関連しあった相互依存的な関係にあると主張し，その主張を裏付けるために自らの調査結果を提示する[13]。ハーシュが1978年に行なった読解力の調査によれば，同一人物においても文章の主題によって読解力は大きく変化することが判明した。つまり，読み手がよく知っているテーマについて書かれた文章を読む場合は，比較的理解されやすいのに対し，読み手にとって馴染みのないテーマに関する文章を読む際には，文章の内容を容易には理解できない上に，読解に多量の時間を要したというわけである。この調査結果から，ハーシュは次のような結論を導き出している。①文章の主題についての背景的知識（background knowledge）がない場合，読解力が落ちる。②そのため，「リテラシー」には初歩的な読み書きの技術のみでなく，文章の内容に関する背景的知識の習得も不可欠となる。

こうした読解における背景的知識の重要性を示すハーシュの調査結果は，言語心理学や認知心理学の分野においても裏付けられているという。なかでも背景的知識の構造としてハーシュが着目したのは，アンダーソン（R.C.Anderson）らによって提唱されている「スキーマ（Schema）」理論である[14]。スキーマ理論においては，文章を読む際，読み手は単に受け身的に文章の意味を受けとるのではなく，むしろ能動的に，自らの既得の知識を用いて文字に働きかけ，その意味の解釈を構成していくとされる。読解力は，読み手が過去の経験によって培ってきた知識，すなわちスキーマによって規定されるというわけである。このようなスキーマ理論に立脚すると，例えば「感謝祭」について書かれた文章においては，「鳥」という言葉は「鳩」や「すずめ」ではなく，「七面鳥」を指していることを読み手は暗黙のうちに理解して読み進めているということを説明できる。書かれた文章には，あえて説明はされないが，その背後におびただしい数の背景的情報が含まれている。そのため，読み手は，その背景的情報をスキーマとして共有しておく必要があるとされるのである。

ハーシュによれば，その際，言語的なスキーマは言語共同体ごとに異なり，国民性・文化性を帯びているものも存在するということに留意せねばならない。たとえ英語を共通言語とする場合でも，アメリカ合衆国とイギリス，オーストラリアでは，それぞれの国によって一つの単語がまったく異なる意味をもつ場合もあるからである。したがって，文章を読む際には，その内容に関する背景的知識として，国民的な読み書き文化において共有されているスキーマを読み手は身につけている必要があるということになる。

以上に依拠して，ハーシュは1983年，「文化的リテラシー」という概念を提起する[15]。それは，初歩的な読み書きの技術に加えて，国民的な読み書き文化における共通知識を習得することをも「リテラシー」概念の中に含み込ませるものである。ハーシュの言葉を借りれば，「文化的リテラシー」なしに真の意味で「リテラシー」を培うことはできないということになる[16]。

このようなハーシュの主張は，その後，「文化的リテラシー」の内実を具現化する試みに結び

ついていく。そこには，「文化的リテラシー」の具体像を公表することによって，初等教育段階におけるすべての児童にその習得を保障しようとする企図があった。ハーシュによれば，国民的な読み書き文化とは時の経過とともに書物に記録されて築かれてきたものであり，そこにおいて共有されている知識とは，国民相互の意志疎通を可能にする共通の語彙に代表されるという。ハーシュは，そのような語彙を「国民的共通語彙（national common vocabulary）」と呼び，1987年の著作のなかで具体的なリストとして提示している[17]。それは，読み書きのできるアメリカ人であれば暗黙のうちに共有しているだろうと思われる知識の性質と範囲を例示するものである。語彙の選定にあたっては，ハーシュと彼の共同研究者らが一般図書の索引や教科書，新聞，雑誌，辞書などを丹念に分析し，アメリカ合衆国の文化の基本的な語彙として掲載する必要のあるものを判断している[18]。ただし，どの程度の語彙まで載せるのかという判断については，どうしても決定的に規定することのできない不確実な部分も生じてくるため，その点については，学界外の100人以上の人に吟味してもらうという手続きを経ている。「国民的共通語彙」のリストは，具体的には固有名詞や慣用句，概念などを含む5000語から構成されるものとなっている。とりわけ，アメリカ合衆国に特有の語彙としては，政治・地理・歴史に関するものが多く，例えば「Bill of Rights（権利宣言）」「Washington,D.C.（ワシントン特別区）」「Civil War（南北戦争）」などが挙げられている。このような「国民的共通語彙」を習得することは，個人的・文化的な差異を越えて，国民相互の意志疎通を可能とする共通基盤になるとハーシュは位置づけている。

以上から，「文化的リテラシー」という概念の特質は，初歩的な読み書きの技術に加えて，「国民すべてが共有すべき文化的な知識」の習得を重要視するという点にあることがわかる。それは，多文化社会において，アメリカ国民としての共通基盤を模索するという現代的課題の解決を志向する観点から，「リテラシー」の「共通性」を捉えなおしたものだと言えよう。

2．「文化的リテラシー」論をめぐる論争点

ハーシュの「文化的リテラシー」論は，アメリカ社会に多大な影響を与えてきた。例えば，1987年に出版されたハーシュの著作は，半年近く連続して全米のベスト・セラーのリストに載ったり，政府の教育改革報告書に引用されたりしたことなどからも，その影響力の強さをうかがい知ることができる[19]。しかしながら，その反面，数多くの批判も生じることになる。ここでは，「文化的リテラシー」論をめぐる論争点を，多文化主義の思想との関わりから洗い出し，共通教養としての「リテラシー」を再構築する視座を探究したい。

(1) 「文化的リテラシー」論に対する批判

「文化的リテラシー」論に対する批判が集中したのは，国民的な「共通性」に関してである。多文化化が進展するアメリカ合衆国においては，共通の国民的アイデンティティーの内実をめぐる文化的問題として議論がまきおこったと言える。具体的には，国民的な「共通性」を追究するハーシュの提案は，その内実としてWASP（白人・アングロサクソン・プロテスタント）に代表される主流文化のみを唯一の拠り所とする保守派の代表格として捉えられ，文化的な多様性を擁護する革新派から激しく批判されたのである[20]。このような議論からは，国民的アイデンティティー

を確立しようと国レベルでの「共通性」を追究することによって，「多文化性」が犠牲にされるのではないかという論点が浮かび上がってくる。1980年代のアメリカ合衆国は，「共通性」と「多文化性」を論点に，保守と革新の角逐が激化し，「文化戦争（culture wars）」とも表現されるほどの時代であったという[21]。

その一翼を担うものとして，1990年代以降，顕著に進展してきているのが「多文化主義」の思想である。同国における多文化主義は当初，マイノリティー集団自身による公民権運動を通して促進され，近年では，普遍性よりも多様性・差異性を重視する「ポスト・モダニズム」や，長年の植民地支配の残滓である西洋中心主義的な思想を鋭く批判する「ポスト・コロニアリズム」にも影響を受けて形成されてきている[22]。

多文化主義者は，既存の国家においては多数派住民のための「文化的ヘゲモニー装置」が組み込まれているとし，保守派の希求する国民的統合は決して中立ではあり得ないと批判する。例えば，テンプル大学アフリカ系アメリカ研究学部の教授であるアサンテ（M.K.Asante）は，「現状維持を擁護する人たちが言うような共通のアメリカ文化など存在しない」と論難する。その上で，「あたかも共通の文化であるかのごとく押しつけられるヘゲモニー文化ならば，確かに存在」しており，それは西洋中心的な文化であると論じている[23]。彼は，そのような抑圧的な西洋中心主義に挑戦するために，「歴史や出来事をアフリカの視点から見る準拠枠」として「アフリカ中心主義（Afrocentricity）」を提唱することとなる。それは，西洋中心主義的な歴史観に転換を迫ることを通して，アフリカ系アメリカ人としての自尊心の回復を図ろうとするものである。

また，マイノリティーの文化研究（ethnic studies）を行なっているカリフォルニア大学のタカキ（R.Takaki）は，当時の保守傾向を激しく批判し，とりわけハーシュの「文化的リテラシー」論は西洋文明を起源とする同質的なアメリカを切望するものだと論駁する。特に「国民的共通語彙」に関しては，マイノリティーの歴史的用語の多くがそこから締め出されていると嘆いている。そして代わりに「わが国の人種的・民族的多様性の見地から，われわれがもっとお互いのことについて学び合う方法」[24]として多文化主義を位置づける。いまや西洋文明の一員としてのアメリカ合衆国のアイデンティティーは変容を求められているのであり，多文化共生社会における新たなアイデンティティーの模索がはじまっているとされる。

このような主張は，教育の分野においては「多文化教育（multicultural education）」の思想と結びついている。多文化教育とは，グローバル化が進むなかで多文化共生と相互理解の道を探るため，異文化接触において必要な知識・技能・態度の育成を志向するものである[25]。具体的に言語技術（Language Arts）の教育を例にとると，従来のように標準英語の文法や発音を教えることに終始するのではなく，多様な言語的背景をもって生活している子どもたちの生活環境などを教材に取り上げることを通して，異なる文化に対する理解を深めることが目指される。その主張は，「多文化リテラシー（multicultural literacy）」という概念に端的に表われている[26]。つまり，多文化的視点をもつ内容によってカリキュラムを編成し，多様な文化を尊重する「多文化的資質」を育成していくことが求められるわけである。

以上のように多文化主義を標榜する立場からは，「文化的リテラシー」論に対して次のような問題が突きつけられる。すなわち，近代の産業社会においては文字の読み書きができるということが共通教養としての「リテラシー」の重要要素であったのと同じように，異文化接触の機会が

増える現代の多文化社会においては，多文化共生のためのより広い「文化的リテラシー」，すなわち「多文化リテラシー」を育むことこそ重要になるのではないかという問題である。

(2) 多文化社会における「リテラシー」の再構築に向けて

上述したような批判をハーシュ自身はどのように捉えているのであろうか。ハーシュの「文化的リテラシー」論を詳細に検討してみると，必ずしも「多文化性」それ自体が否定されているわけではないことがわかる。ハーシュによれば，「国民的共通語彙」のリストは，書物や新聞，雑誌などで説明抜きに用いられる言葉を中心に編纂されたものである。よって，「文化的リテラシー」とは本来，それらに含まれる「多様な文化を反映して構成されるもの」と銘記されており，「WASPの文化領域を超えるもの」として明確に位置づけられている[27]。ハーシュの考えでは，「共通性」を追究することは必ずしも「多文化性」を排除するわけではないということになる。またハーシュは，地方文化の重要性についても，それを看過するのではなく，学校教育におけるカリキュラムの半分の時間はそれに充てるものと考えてほしいと論じ，批判に反駁している。これらの点でハーシュは，高等教育における西洋古典の復古を唱えたブルーム（A.Bloom)[28] とは大きな相違をなしている。

ただし1987年に「国民的共通語彙」を定めた当初，ハーシュは自身の役割を「辞書編纂者(descriptive lexicographer)」と捉えていた[29]。つまり，辞書編纂者が現在使われている語彙を示すように，アメリカ合衆国における既存の読み書き文化の概観を記述的に表そうと試みたのである。その点で，多文化主義を擁護する立場からは，当時，そこに含まれる同国の主流文化，すなわちWASPに代表される西洋文明のみを自明の前提としているように受け取られ，誤解を招いたものと思われる。

だがハーシュは，むしろ多文化社会を前提とした上で「文化的リテラシー」の重要性を説いている。つまり，多様な文化的背景を有する国民が意志の疎通を図る際には，その媒体として共通の言語と知識で結ばれている必要があるというわけである。そのため，ハーシュは，多文化主義の隘路として，各集団の分離・孤立化を促進させてしまう危険性を指摘する[30]。分離主義に陥れば，国民相互の意志疎通が不可能となる上に，合衆国憲法に代表される基本的人権の尊重という普遍的な信条さえも共有されず，民主主義は危機に瀕する。また，たとえ批判的であるにしても，その批判を相手に伝えるためには，相手と共有できる言語や知識が必要になるとハーシュは強く訴えている。これらのことを考慮すると，民主的な国家を建設する担い手を育成するためにも，やはり国レベルで共通知識を模索する必要があると言えよう。

一方，近年では多文化主義を標榜する立場においても，国家という公的領域における普遍的な価値（基本的人権の尊重や民主主義の確立）を前提にしてこそ，多文化主義は発展し得ると認識されはじめている。その代表的な論者であるタカキは，多文化主義を新たな国民的統合の理念として位置づけ，国家における公的文化の複数化を図りつつ，「アメリカ人」であるとはどういう意味なのかを再定義していく試みにとりかかっている。それは，「われわれが共同してアメリカに新しい社会を築く物語」[31] として認識されている。また，「アフリカ中心主義」を唱えるアサンテも，「共通の文化は現存しないが，わが国はその方向を目指し進みつつある」[32]と述べるに至っている。たとえ多文化主義を擁護する立場においても，国民的な「共通性」の存在意義それ自体

を否定することはできないであろう。

こうしてみると，多文化社会において，多様な文化的背景をもつ人々の間に共通基盤を確立するためには，「共通性」の内実を「多文化性」によってより豊かにしていくプロセスを考慮せねばならないと考えられる。つまり，「共通性」を追究することが同化主義と混同されることを避けるためには，マイノリティーの文化もアメリカ合衆国の文化の一部であるという観点を考慮して[33]，「共通性」と「多文化性」の関係を問う視座から，共通教養としての「リテラシー」を再構築する必要があると言えよう。

3．Core Knowledge Foundationの実践に見る可能性

ここでは，上述の論争点から浮かび上がってきた，共通教養としての「リテラシー」を再構築する視座を具体化する教育方法を探るため，CKFの実践を取り上げて検討を加える。CKFは，ハーシュの提案をもとに1986年に設立された非営利組織である。CKFでは，「国民すべてが共有すべき文化的な知識」の保障をその理念に掲げ，初等教育段階におけるカリキュラム開発や教員研修を行なっている。現在，CKFと共同でカリキュラムを編成している小学校は，アメリカ合衆国の全州に広がり，その数は約1000校に上っている[34]。

(1) Core Knowledgeの内容

CKFでは，「文化的リテラシー」論において重視されていた「国民すべてが共有すべき文化的な知識」の内実を追究し，Core Knowledgeとして提示している。Core Knowledgeは，言語技術，地理・歴史（世界とアメリカ合衆国），美術，音楽，算数，科学の6つの領域から構成されており，発達段階を考慮して，各学年ごとに重要な概念を繰り返し学んでいくという螺旋型のカリキュラム構造となっている[35]。これは当初，アメリカ合衆国における各州の教育局や教育機関の報告書，諸外国のカリキュラムなどを多文化教育の専門家とともに分析した上で，アメリカ合衆国の子どもが初等教育を修了するまでに知っておくべき知識を特定するよう，学者や小学校教師ら150人に求めるという手続きを経て作成されたものである。1990年に開催されたCKFの全国会議においては，教師や保護者，国の教育機関の役員，民族集団の代表など，多様な人々の間で承認を得ており，その後，多くの小学校現場で採用されるにつれ改訂が重ねられている。

このようにCore Knowledgeを追究していく運動は，Core Knowledge Movementと呼ばれ，教師や保護者を中心とするボトム・アップの草の根の運動として認識されている[36]。すなわち，「国民すべてが共有すべき文化的な知識」の具体像を公表することを通して，民主的な議論にのせ，市民の側から国レベルでの「共通性」を作り上げようとしているのである。運動の担い手となっているのは主に公立小学校の教師であり，マイノリティーを多数抱える小学校や，昼食補助を受ける児童の割合が高い小学校などを中心に活動が展開されている。

こうした状況からは，「国民的共通語彙」を提示した当初のハーシュの立場，すなわち「辞書編纂者」としての役割とは明確な違いが生じていることがわかる。つまり，単にアメリカ合衆国における読み書き文化の概観を記述的に示すのではなく，Core Knowledgeを追究するプロセスにおいて，多様な文化的背景を有する人々の間での相互交渉を通して，その内実を問いなおし，

より豊かにしていく契機が保障されていると考えられる。

それゆえCKFでは，次のように多文化主義を捉えている。つまり，人はそれぞれ多様な文化的・民族的特質を有しつつも，より広い「世界（cosmopolis）」において連帯していると考えるのである[37]。ただし，多文化主義には「アフリカ中心主義」に代表されるように，自民族の文化を抑圧的な状況から解放しようとする立場も存在する。CKFは，この立場のみでは自民族中心主義に陥り，社会の分裂・崩壊を招く危険性があると認識した上で，それぞれの児童が有する文化的背景を尊重しつつも，相互尊重の精神に基づいて多様な文化を教育内容に取り入れるという方針をとっている。すなわち，アメリカ合衆国は「多文化性」から構成されているという観点に基づいて，共通のアメリカ文化を幅広く解釈し，その具体的内容を追究しているのである。

具体的にCore Knowledgeの内容を分析していくと，その特徴がよくわかる。第一に，西洋文明以外の文化的内容が多数，含まれている。例えば言語技術においては，単に標準英語に関する内容のみでなく，先住民や世界各国の伝統的物語も数多く取り上げられる。その際，同じような内容の物語でも文化によって様々な語られ方があることを認識させるよう，配慮している。

第二に，アメリカ合衆国に住むマイノリティー固有の経験を尊重する内容が取り入れられている。例えば，2年生の歴史では，「公民権」として「キング牧師とあらゆる階級の平等権」「スーザン・アンソニーと婦人参政権」などが取り上げられ，公民権の発展に貢献してきたマイノリティーの経験を尊重する内容となっている。また，4年生で再び「公民権」を取り上げる際には，「合衆国憲法」や「権利宣言」の背後にある思想を学び，基本的人権の保障をめぐる闘争や対立に光があてられることになる。そこには，マイノリティー固有の経験や葛藤をすべてのアメリカ人が共有すべきものとして捉える姿勢が表われている。

第三に，現在のアメリカ合衆国の文化は多様な文化との相互作用を通して形成されてきたという経緯を尊重する内容もCore Knowledgeには含まれる。例えば，3年生で「先住民」について学ぶ際には，歴史的な先住民の文化と今日の児童のライフ・スタイルとの関係性について考える内容に焦点化されている。また4年生の歴史においては，アジア・アフリカの文明やローマの崩壊が取り上げられ，アメリカ合衆国の文化は西洋文明以外からも影響を受けてきていることを認識させるような配慮がなされている。

以上の分析から，CKFでは，「国民すべてが共有すべき文化的な知識」の具体像を模索する際，市民の側から共通のアメリカ文化を追究していくという姿勢に立ち，さらにその内実を「多文化性」から構成されるものとして捉える視点が明確に打ち出されていることがわかる。

(2) Core Knowledge Foundationの授業分析

CKFでは，先述したようなCore Knowledgeの内容を，各教師が児童の実態に即して単元（unit）に構成し，教材や授業方法を工夫することが求められる。「CKFでは児童が訪れる場所を推奨するが，実際の訪問の道筋や階段の登り方を決めるのは，教師と児童だ」[38]というわけである。その際，Core Knowledgeの習得は，指導案のなかで知的技能の育成と結びつけられ，児童が疑問を出したり，議論したり，問題解決したりする過程を通して習得されることになる。では，「共通知識の習得」は，多様な文化を尊重する「多文化的資質の育成」とどのように結びつけられているのだろうか。以下では，2000年のCKFの全国会議において報告された実際の指導案を

もとに分析を進めたい[39]。

CKFの授業実践の特徴として第一に挙げられるのは，それぞれの児童が有する多様な文化的背景が尊重されている点である。CKFでは，「文化的リテラシー」論に則り，各授業において「(共通に) 習得すべき語彙」を指導案に具体的に記述することを求める一方で，児童の既得の経験を生かす方法が考案されている。具体的には，授業の導入部分で，あるテーマに関して児童が既に知っていることや経験したことを述べさせ，それらをこれから学びたいことへと結びつける契機とする方法が数多くの実践で採用されている。

第二の特徴としては，異なる文化的背景を有する人々の立場を尊重するための方法が工夫されている。例えば，2年生「西部へ」という単元では，アメリカ合衆国の西部開拓時代における生活状況を理解するために，開拓民と先住民，双方の側からそれぞれにとっての西部開拓の意味を考察するという方法が採られる。この単元では，西部開拓という一つの事象について，開拓民と先住民という異なる二つの立場から書かれた文章を取り上げ，開拓民の側から西部開拓の必要性を考える一方，先住民になったつもりで移住を強制されたときの気持ちなどをロール・プレイする授業が展開されている。その際，クラスで双方の立場に分かれて当時の状況を模擬的に再現し，それぞれの見解について討論するということも行なわれる。このような方法は，自らとは異なる文化的背景を有する人々の立場に対して，それを自分の問題として共感的に理解し考える資質を涵養するものと言えるだろう。

第三に，Core Knowledgeを児童の身近な生活場面との関わりにおいて習得させる方法も考案されている。例えば，2年生「公民権」という単元では，公民権の発展にまつわる歴史的な出来事について学ぶ過程で，自らの生活に照らしてその意義を考える授業が展開されている。具体的な指導案は，以下に示す通りである。

単元「公民権 (Civil Rights)」の指導案　City Heights Elementary, Van Buren, Arkansas

1．目　的

この単元では，公民権について理解することが目指される。特に，公民権に関する歴史的な出来事とその原因，結果を認識させ，公民権の発展に重要な役割を果たした人物に親しませる。その際，児童は自らの生活に照らして公民権の重要性を学ぶことになる。

2．概　要

(1) 概念の目標
- ①あらゆる人々の尊厳を重んずる多文化的な資質を発達させる。
- ②歴史的な出来事を当時の人々の目から捉え，歴史的な共感を発達させる。
- ③因果関係を理解させる。歴史的な出来事は多くの場合，様々な原因と結果をもつ。

(2) Core Knowledgeとの関連

①市民権／アメリカ合衆国の文明	⑤M. M. ベスーンと教育機会
②S. アンソニーと婦人参政権	⑥J. ロビンソンとメジャー・リーグの統合
③E. ルーズベルトと市民権	⑦キング牧師とあらゆる階級の平等権
④R. パークスとボイコット事件	⑧シーザーと移民の労働権

1時間目「文化の意味」

目　　標	自分自身について知り，他の人々との相違を認識する。また，自分自身に関するチャートをつくることを通して，文化についての基礎的な理解を発達させる。
教　　材	チャート用紙，コラージュづくりの材料
習得すべき語彙	「文化（culture)」「コラージュ（collage)」
学習過程	①人々，場所，出来事によってどのようにアメリカ合衆国が形成されているか，文化について考えてみよう。 ②文化の諸側面について児童が学んできたことを議論する。親，祖父母，教師，友人，学校，教会などにカテゴリー化して，チャートにまとめる。 ③チャートを音読し，議論する。 ④家庭での休日の過ごし方，誕生日の祝い方，好きな色や食べ物，趣味，生活の場，家族構成などについて議論する。 ⑤④に基づいて自分自身についてのコラージュを作る。
評　　価	授業への参加度やチャート，コラージュの完成度によって評価する。

…中略…

5時間目「S.アンソニー」

目　　標	婦人権運動についての理解を深める。また，男女平等に関する認識を発達させる。
教　　材	S.アンソニーの伝記
習得すべき語彙	「奴隷廃止主義者（abolitionist)」「奴隷（slavery)」「平等（equality)」「婦人権運動（women's rights activity)」
学習過程	①S.アンソニーの伝記を音読する。その他の関連資料も読む。 ②自分の学校，学年，教室を素材に，男女の平等について議論する。 ③世界の多様な文化における男女の役割を比較する。 ④今日の婦人権について探究する。 ⑤これまでの学習を振り返り，単元のまとめをする。
評　　価	これまでに学んだ人物の特徴を理解しているか，テストする。

この単元では特に，婦人権運動に取り組んだ人物の伝記を読んだ後に，自分の学校においては男女の違いがどう扱われているか，どこかに問題があるか，問題があるとしたらどう改善していくべきかについて意見を交換させている点に注目すべきである。それは，アメリカ人として共有すべき知識を，児童自らの生活や生き方に関連づけて省察させることを意図するものであり，単なる知識の習得にとどまらず，意志決定能力や問題解決能力の育成へとつながっていくものと考えられる。

以上のような3つの特徴は，「国民すべてが共有すべき文化的な知識」の習得を，多様な文化を尊重する「多文化的資質の育成」へと結びつける方法論として評価できよう。

おわりに

本稿では，「文化的リテラシー」論をめぐる論争点を多文化主義との関わりから検討した上で，「共通性」と「多文化性」を問う視座から，CKFの実践を分析してきた。その結果，CKFの実践における特質として次の二点を抽出することができた。第一に，「国民すべてが共有すべき文化的な知識」の内容を「多文化性」によって鍛え上げてきていること，第二に，そのような共通知識を習得させる方法においては，多様な文化を尊重する「多文化的資質の育成」へと結びつくよう配慮していることである。以上の点でCKFの実践は，多文化社会において共通教養としての「リテラシー」を再構築する可能性に拓かれているものとして評価することができる。

ハーシュの「文化的リテラシー」論は当初，国民的な「共通性」を追究することで「文化的覇権主義」に陥っていると批判される傾向にあった。しかしながら，そのような批判の高まりに対して，ハーシュは「多文化性」をより明確に打ち出し，自らの理論的立脚点を精緻化させてきた。そのことが，CKFのような実践を編み出すことにつながっていると考えられる。

「リテラシー」という言葉は本来，「すべての人が共通に身につけるべき基礎的教養」を意味する概念として登場したものである。だが，多文化化が進展する状況下においては，「共通性」と「多文化性」の関係を問う視座をくぐり抜けて，共通教養としての「リテラシー」を再構築していく必要があるということをハーシュの「文化的リテラシー」論は示唆していると言えよう。

なお，本稿では「多文化主義」をあくまでアメリカ合衆国という一国内のものとして扱ったが，近年では，国境を越えて多様な文化が移動しており，国民国家の内と外とを峻別することが難しくなってきている。グローバル化が進む現代においては，国民国家という枠組みそのものが問いなおされるようになってきているとも考えられる。したがって今後は，そのようなグローバルな視野も含めて，「リテラシー」のあり方について考察を深めていきたい。

1 Winghester,I., "The Standard Picture of Literacy and Its Critics", *Comparative Education Review*, Vol.34, No.1, 1990, pp.21-40.
2 Willinsky,J., *The New Literacy: Redefining Reading and Writing in the Schools*, Routledge, 1990, pp.13-15.
3 *Ibid.*
4 Resnick,D.P. & Resnick,L.B., "The Nature of Literacy: A Historical Exploration", *Harvard Educational Review*, Vol.47, No.3, 1977, pp.370-385.
5 UNESCO, *Literacy and Illiteracy in the World*, International Yearbook of Education, 1990, pp.119-141.
6 Kozol,J., *Illiterate America*, Doubleday, 1985, pp.21-30.
7 V.パリーロ（富田虎男監訳）『多様性の国アメリカ』明石書店，1997年。
8 A.シュレージンガー（都留重人訳）『アメリカの分裂』岩波書店，1992年，89 - 90ページ。
9 当時，国家の統一性の危機的状況を指摘する声に対して反論はほとんどなかったようである。藤瀬淳子「文化的教養の維持をめぐるカリキュラム変容について—1980年代アメリカのカリキュラム改革を中心に—」『京都大学教育学部紀要』第41号，1996年，254ページ。
10 Bennet,W.J., *First Lessons: A Report on Elementary Education in America*, U.S. Department of Education, 1986, p.34.
11 Hirsch,E.D.Jr., "'English' and the Perils of Formalism", *The American Scholar*, Vol.53, 1984, p.374.
12 Hirsch,E.D.Jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*,

Houghton Mifflin, 1987, p.8.

13 Hirsch,E.D.Jr., "Cultural Literacy", *The American Scholar*, Vol.52, 1983, pp.162-164.

14 Anderson,R.C. et al., "The Meaning of Words in Context", in *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Erlbaum, 1980, pp.331-347.

15 Hirsch,E.D.Jr., 1983, *op.cit.*, pp.159-169.

16 Hirsch,E.D.Jr., "Reading, Writing, and Cultural Literacy", in Horner,W.B. edited, *Composition and Literature: Bridging the Gap*, University of Chicago Press,1983, p.145.

17 Hirsch,E.D.Jr., 1987, *op.cit.*, pp.152-215.

18 「国民的共通語彙」をリスト化するというハーシュの試みに協力したのは，バージニア大学の同僚であるJ.Kett（歴史科主任）とJ.Trefil（物理学教授）である。

19 藤瀬淳子，1996年，前掲論文，252ページ。

20 その代表的論者としては，「批判的リテラシー」論の提唱者ジルーを挙げることができる。Giroux,H.A., "Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empower-ment", *Educational Theory*, Vol.38, No.1, 1988, pp.61-75.

21 Hunter,J.M., *Culture Wars: The Struggle to Define America*, Basic Books, 1991.

22 油井大三郎・遠藤康生『多文化主義のアメリカ―揺らぐナショナル・アイデンティティー―』東京大学出版会，1999年。

23 Asante,M.K., "Multiculturalism: An Exchange", *The American Scholar*, Vol.60, 1991, pp.267-272.

24 R.タカキ（富田虎男訳）『多文化社会アメリカの歴史―別の鏡に映して―』明石書店，1995年，19ページ。

25 多文化教育は，1960年代のマイノリティーの文化研究（ethnic studies）に端を発し，当初は社会的に不遇な立場に置かれた子どもたちに対して平等な教育機会を保障するため，彼らの文化的特性を尊重して行なう教育を意味していた。J.A.バンクス（平沢安政訳）『多文化教育―新しい時代の学校づくり―』明石書店，1983年。

26 江淵一公「多文化教育の概念と実践的課題―アメリカの場合を中心として―」『教育学研究』第61巻，第3号，1994年，18-28ページ。

27 Hirsch,E.D.Jr., 1984, *op.cit.*, p.375, p.378.

28 A.ブルーム（菅野楯樹訳）『アメリカン・マインドの終焉』みすず書房，1988年。

29 Hirsch,E.D.Jr., 1987, *op.cit.*, pp.136-139.

30 このようなハーシュの主張は，教育学者ラビッチの思想に影響を受けている。ラビッチは，多様な文化を尊重しつつも国民的な共通文化の存在を認める立場から，「多からなる一」という言葉を提唱している。Ravitch,D., "Multiculturalism", *The American Scholar*, Vol.60, 1991, p.276.

31 R.タカキ，1995年，前掲書，3ページ。

32 Asante,M.K., 1991, *op.cit.*, p.271.

33 C.テイラーほか（佐々木毅ほか訳）『マルチカルチュラリズム』岩波書店，1996年。

34 Core Knowledge Foundation, *10th Core Knowledge National Conference*, 2000.

35 ただし，カリキュラムの半分の時間は地域の実態に即した内容に充てるよう提案されている。例えば，ヒスパニック系の児童が多数を占める小学校では，スペイン語やその文化についての学習も行なわれる。Core Knowledge Foundation, *Core Knowledge Sequence: An Overview*, 1995.

36 O'Neil,J., "Core Knowledge & Standards: A Conversation with E.D.Hirsch", *Educational Leadership*, Vol.56, No.6, 1999, pp.28-31.

37 Hirsch,E.D.Jr., "Towards a Centrist Curriculum: Two Kinds of Multiculturalism in Elementary School", Core Knowledge Foundation, 1992.

38 Core Knowledge Foundation, *Common Misconception about Core Knowledge*, 1992.

39 指導案については，http://www.coreknowledge.orgを参照した。

（博士後期課程1回生，教育方法学講座）